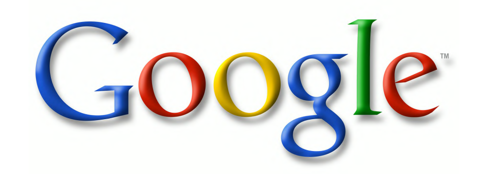


Gelöste und ungelöste

Fragen der Methodik

auf dem

Gebiete der neueren Fremdsprachen

von

Dr. W. Mangold,
Oberlehrer am Askanischen Gymnasium zu Berlin.



Berlin.
Verlag von Julius Springer.
1892.





Gelöste und ungelöste

Fragen der Methodik

auf dem

Gebiete der neueren Fremdsprachen

von

Dr. W. Mangold,
Oberlehrer am Askanischen Gymnasium zu Berlin.



Berlin.
Verlag von Julius Springer.
1892.

Vorwort.

Die folgenden Zeilen waren zum Vortrag auf dem 5. Neuphilologentag in Berlin bestimmt. Wie es gekommen ist, daß dieser und andere auf die Methodik bezügliche Vorträge nicht mehr gehalten werden konnten, wissen alle Besucher der Versammlungen. Die angefügten Thesen waren zur Verteilung gelangt. Ich übergebe daher nun auch die folgende kurze Begründung derselben dem Druck. Eine eingehendere Behandlung des Gegenstandes wäre in dem Rahmen eines Vortrags nicht am Platze gewesen. Mein Hauptzweck war, einen Austausch der Erfahrungen anzuregen und weitere Aufgaben für die Zukunft zu stellen. Es sollte mich freuen, wenn ich mein Scherflein beitragen könnte zu weiteren Fortschritten auf unserem Gebiete.

Berlin, Juni 1892.

Dr. W. Mangold.

Es scheint mir die Zeit gekommen zu sein, auf dem Gebiete der Methodik für die neueren Fremdsprachen einmal Umschau zu halten über das, was wirklich erreicht, und was noch zu erreichen ist, einmal festzustellen, welche Aufgaben nunmehr als gelöst und welche als noch nicht gelöst zu betrachten sind.

Eine große Zahl der sog. Reformer blickt jetzt auf eine mehrjährige Praxis in der sog. neuen Methode zurück, die Zahl ihrer Anhänger mehrt sich von Tag zu Tag, die neuen Lehrpläne stellen ihr das günstigste Zeugnis aus und empfehlen sie geradezu. Der Widerspruch der Gegner verstummt mehr und mehr. Sind doch selbst Ploetz junior und Cares in unser Lager übergegangen! Wir sind die letzten, die die Verdienste des pädagogisch hochbegabten Ploetz in Abrede stellen. Seine Bücher sind in ihrer Art vortrefflich und waren unentbehrlich in einer Zeit, wo es an Neuphilologen fehlte, die das Französische beherrschten; sie sind es noch, wo dies noch immer der Fall ist. Wenn aber Cares in seinen **Methodical Hints** behauptet, Ploetz sei der erste Reformer gewesen, so mag dies in seinem Sinne wahr sein, aber nicht in unserem. Soviel Ploetz auch geleistet und uns vorgearbeitet hat, soviele Sätze in seiner Schrift „Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher“ wir auch als vortrefflich unterschreiben, in einem Punkte unterscheidet er sich wesentlich von uns; er hat es — laut der eben genannten Schrift — für unmöglich gehalten, Lektüre und Grammatik so miteinander zu verbinden, daß die Lektüre den Mittelpunkt bildet und die Grammatik sich an sie anschließt.

Dies ist die erste derjenigen Aufgaben, welche die Anhänger der neueren Methode gelöst haben, und die erste derjenigen Aufgaben, welche nicht nur subjektiv, sondern objektiv als gelöst zu betrachten sind, so verschieden im einzelnen die Ausführungen auch sein mögen. Die Unterschiede in der Lösung bei Plattner, Ulbrich, Löwe, Kühn, Goerlich, Naber und Würzner, Dubislav-Boek, Vietor-Dörr, bei uns und anderen sind verhältnismäßig gering, in der Hauptsache sind wir einig: Wir gehen von Anfang an von der Lektüre zusammenhängender Stücke aus, wir bringen originales Französisch und Englisch, nicht unnatürlich zurechtgemachtes. Es ist nachgewiesener Maßen ein Vorurteil, wenn man unregelmäßige Formen erst bringen will, nachdem sie auch „dagewesen", d. h. in der Grammatik erlernt sind; ein Vorurteil, wenn man sich vor einem je **voudrais** in dem ersten französischen Stück dreimal bekreuzigt.

Die Lektüre zusammenhängender Texte ist nun also wirklich Anfangs- und Mittelpunkt des Unterrichts, offiziell durch die neuen Lehrpläne.

Und auch darin ist man einig, daß die Lektüre in das nationale Leben des fremden Volkes einführen soll, auf der unteren wie auf der oberen Stufe, daß also vor allem nationale Stoffe gelesen werden.

Die zweite gelöste Frage schließt sich eng an die erste an: die induktive Behandlung der Grammatik. Auch sie ist von den neuen Lehrplänen nun offiziell anerkannt, nicht nur für die neueren, sondern auch für die alten Sprachen, nicht nur für die untere, sondern für alle Stufen. Für alle diejenigen, welche alte und neue Methode vergleichen können, welche früher einpaukten und jetzt inducieren gelernt haben, sind die Erfolge überraschend.

Das Verfahren ist einfach dies: Sobald eine grammatische Erscheinung in einer genügenden Anzahl von Fällen in der Lektüre vorgekommen ist, werden diese zusammengestellt und daraus die allgemeine Form oder die Regel abstrahiert. Das wenige, was etwa zur Ergänzung

eines Tempus oder eines allseitigen Ueberblicks über eine syntaktische Erscheinung fehlen sollte, kann dann aus der Grammatik zugefügt werden.

Die Erfolge dieses Verfahrens gegenüber dem alten Einpaukesystem, sind eklatant für jeden, der beide Methoden, die alte und neue, aus der Praxis kennt. Nirgends sind diese Erfolge schlagender als z. B. bei den französischen unregelmäßigen Verben; dies hat neuerdings auch Wahlsen in seinem Programm aus eigener Erfahrung bestätigt. Früher war es eine mühsame und langwierige Arbeit, die nie vorher in der Lektüre dagewesenen Formen nun alle auf einmal lernen zu lassen; der Erfolg war stets unsicher, die Formen hafteten nicht. Wie ganz anders jetzt! Die Formen sind alle schon in irgend einem Zusammenhange dagewesen, wenn wir an die systematische zusammenfassende Einprägung derselben herantreten. Wir proklamieren etwa: Durchnahme von faire; sofort finden sich 20 Sätze, in welchen faire vorkommt, in dem Gedächtnis der Schüler ein, und die Konjugation dieses Verbums sitzt nach kurzer Uebung fest. Ebenso ist es mit der Syntax auf der Mittelstufe. Erst zur Ergänzung und Ueberschauung des Ganzen wird die Grammatik von Stufe zu Stufe benutzt und hier wird nun auch der deduktive Weg durchlaufen.

Die dritte der gelösten Aufgaben, welche ebenso entschieden wie die beiden ersten als objektiv gelöst betrachtet werden kann, ist die Frage der Sprechübungen. Auch über sie liegt eine Reihe von Erfahrungen vor mit günstigen Resultaten. Sie können schon sehr früh begonnen werden, schon nach wenigen Stunden. Die neuen Lehrpläne schreiben sie mit Recht für jede Stunde vor, besonders im Anschluß an die Lektüre. Als vortreffliches und sehr anregendes Mittel habe ich das mir vor Jahren gelegentlich von Professor Tobler empfohlene Verfahren erkannt, die Schüler sich untereinander abfragen zu lassen. Der Fragesatz wird nicht schneller und nicht sicherer gelernt als auf diese Weise. Die Sprechübung mit ihrem Frage- und Antwortspiel muß aber m. E.

entschieden auf den lebendigen mündlichen Unterricht beschränkt werden. Wir verwerfen daher entschieden, daß die Fragen gedruckt werden, also die sog. Questionnaires. Denn gerade der Augenblick muß die Form geben, wenn die Uebung Frucht bringen soll. Lehrer und Schüler dürfen in ihrer Beweglichkeit und Erfindungsfreude nicht beeinträchtigt werden.

Die Sprechübungen sollen sich aber nicht nur an die Lektüre anschließen, sie sollen sich nach den neuen Lehrplänen auch auf den Verkehr zwischen Lehrer und Schüler in jeder Stunde ausdehnen. Klinghardt hat vor Jahren schon auch außerhalb der Stunde mit seinen Schülern nur englisch gesprochen, wie er überhaupt erstaunliche Leistungen erzielt hat. (Man lese nur die „Notizen über das zweite Jahr seiner Versuchsklasse".) Und gewiß ist es von Vorteil, wenn jede Gelegenheit zum Sprechen nutzbar gemacht wird. Jedenfalls muß aber in der Stunde die fremde Sprache überall zur Anwendung kommen.

Ueber Sprechübungen, die sich weder an die Lektüre, noch an Vorkommnisse des Schullebens anschließen, habe ich noch wenig Erfahrungen gemacht. Die Lehrpläne schreiben solche vor über Vorkommnisse des täglichen Lebens zur Erweiterung des Sprachschatzes. Wie diese etwa zu gestalten sind, zeigt das diesjährige Programm des Königstädtischen Realgymnasiums, das — als löbliches Vorbild zur Nachahmung — seinen „Entwurf zu einem Lehrplan" nach den neuen Lehrplänen veröffentlicht hat. Im Französischen wird da in Quarta z. B. vorgeschrieben: Gespräche über Schule, Unterricht, Zeitangaben; in Unter-Tertia: Haus und Familie, Körperteile, Kleidungsstücke, Wetter, Mahlzeiten u. s. w. Dieses Vorschreiten nach Anschauungskreisen in Sprechübungen, welche unabhängig neben der Lektüre hergehen, scheint mir durchaus empfehlenswert. Ich glaube aber nicht, daß es zu billigen ist, wenn solche Übungen, wie dies noch immer in einer Reihe von Büchern geschieht, die Lektüre

auf der Anfangsstufe ersetzen sollen. So verfahren z. B. Pünjer und Hodgkinson in ihrem Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. „Der freie mündliche, nicht auf ein Buch sich stützende Unterricht, der zugleich zu freiem Ausdruck in der fremden Sprache anhält, bildet den Mittelpunkt und den leitenden Teil des fremdsprachlichen Unterrichts.“ Nachher aber soll doch das Buch zur Hand genommen werden, in welchem dieser sogenannte freie mündliche Unterricht nun doch im Druck erstarrt ist. Die Stücke sind alle nach einer Schablone abgefaßt, z. B.: My father had a large house. The roof of his house was nearly flat. On the roof there were two high chimneys. The roof had a top and two gables. Ich kann diesem monotonen Verfahren nicht das Wort reden; es erscheint mir zu langweilig.

Über die Art, wie Hartung mit Sprechübungen ohne Text beginnt, habe ich mich bereits ausgesprochen.*) Es geht auch aus seinen Ausführungen hervor, daß es für manche Kollegen noch keine gelöste Frage ist, ob die Sprechübungen der Lektüre vorangehen oder folgen sollen.

So hätten wir denn bereits das Gebiet der ungelösten Fragen betreten.

Dahin gehört, wenn ich die Frage möglichst allgemein formuliere, vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Ohr und Auge.

Das Unterrichten bei geschlossenem Buche wird neuerdings mehr und mehr empfohlen, es soll mehr und mehr in den Vordergrund treten. Aber die Ansichten über das Maß, in welchem es geschehen soll, sind sehr verschieden; der eine verlangt es im Anfangsunterricht mindestens zwei bis drei Wochen lang, der andere in jeder Stunde. Daß die Sprechübungen meist bei geschlossenem Buche gemacht werden, ist selbstverständlich, und da die Sprechübungen von unseren Lehrplänen nun in

*) Siehe meine Recension seiner „Sprechübungen im Englischen“ im Archiv f. d. St. d. n. Spr. Bd. 88.



jeder Stunde verlangt werden, so wird in Preußen nun auch in jeder Stunde bei geschlossenem Buche unterrichtet. Es ist aber die Frage, ob auch, abgesehen von Sprechübungen, bei geschlossenem Buche unterrichtet werden soll, insbesondere bei der ersten Aufnahme des Neuen, bei der Darbietung des Stoffes.

Ein Hauptgrund dafür ist die Erzielung einer besseren Aussprache, welche in der That durch das Schriftbild zuweilen beeinträchtigt wird, indem manchmal das Schriftbild das Klangbild besiegt und der Mund dem Auge folgt, statt dem Ohre. Manche verlangen daher, daß unter allen Umständen vor dem Anschauen und Einprägen der Schrift die Wörter mündlich vielfach geübt werden. Ich habe umfangreiche Versuche darüber angestellt, ob dies richtig ist, und bin zu dem Schlusse gekommen: Eine Notwendigkeit liegt nicht vor. Zwar reproduziert der Schüler größere Wortgruppen rascher, besser und leichter, wenn er sie nur mit dem Ohr aufnimmt und die Aufmerksamkeit ungeteilt dem Klange folgt, aber einmal muß der Schüler doch das Schriftbild sehen, früher oder später, und dann tritt momentan eine Störung ein, welche überwunden werden muß. Nach meinen Erfahrungen kommt es zur Erzielung einer guten Aussprache nur auf gute Übung an; ob das Buch dabei offen oder geschlossen ist, ist ziemlich gleichgültig.

Wenn nun Walter z. B. einerseits entschieden verlangt, daß erst das Ohr, dann erst das Auge in Anspruch genommen wird, so verlangt andererseits z. B. Quiehl ebenso energisch die gleichzeitige Inanspruchnahme beider Sinne. (Daß Quiehl dies zugunsten der Transscription thut, um deren Notwendigkeit zu beweisen, ist im Augenblicke gleichgültig; seine Beweisführung bezieht sich auf jedes beliebige Schriftbild.) Er sagt in seiner bekannten Schrift*):

„Das Anschreiben soll das Vorsprechen nicht ersetzen, sondern nur die Einübung beschleunigen; denn diese geht schneller von statten, wenn

*) Die Einführung in die französische Aussprache, Marburg, 1889, S. 35.

dem Schüler nicht nur durchs Ohr, sondern auch durchs Auge der Sprachstoff übermittelt wird." In der Anmerkung fügt Quiehl hinzu: „Nur nebenbei sei erwähnt, daß nach neueren physiologischen Untersuchungen besonders von Dr. Urbantschisch in Wien, außerdem eine Sinneserregung auf die übrigen Sinnesempfindungen fördernd einwirken soll, so daß man in der That besser hört, wenn zugleich die Sehwerkzeuge gereizt werden und umgekehrt."

Diese Frage ist sehr wichtig. Ich habe mich daher an die erste Autorität auf diesem Gebiete, an den berühmten Physiologen und Philosophen, Professor Wundt, gewandt und habe ihm gerade diesen letzten Satz von Quiehl (oder Urbantschisch) zur Beurteilung vorgelegt, indem ich zugleich die Frage dahin verallgemeinerte: ob gleichzeitige Sinneseindrücke verschiedener Organe sich hemmen oder verstärken. Darauf hat mir Herr Wundt brieflich in liebenswürdigster Weise Folgendes geantwortet:

„Ueber die von Ihnen aufgeworfene Frage liegen zuverlässige Beobachtungen bis jetzt nicht vor, dagegen giebt es eine Anzahl pathologischer Erfahrungen, welche für eine associative Förderung zusammengehöriger Sinnesvorstellungen zu sprechen scheinen" . . .

„Anders steht es mit der Frage, wie Sie von Ihnen formuliert ist" (d. h. also von Quiehl oder Urbantschisch formuliert). „Davon, daß eine Sinneserregung, z. B. eine Gesichtserregung durch eine andere z. B. einen Schall verstärkt werde, ist mir nichts bekannt, und ich halte dies auch für sehr zweifelhaft. Jene fördernde Wirkung scheint sich vielmehr nur auf Associationen zu beziehen, also auf die Verbindung von Erinnerungsvorstellungen miteinander oder wenigstens einer Erinnerungsvorstellung mit einem direkten Sinneseindruck".

Hieraus geht hervor:

1. Der günstige Einfluß der gleichzeitigen Inanspruchnahme des Auges und des Ohres ist physiologisch nicht nachgewiesen.

2. Die Frage ist keine physiologische, sondern eine psychologische.

3. Es fehlen umfassende Erfahrungen.

Der Fall ist ein Beleg dafür, daß wir nicht vorsichtig genug sein können in der Begründung unserer pädagogischen Ansichten durch allgemeine Sätze, die nicht hinreichend sicher gestellt sind. Es kommt alles hier auf die Erfahrung an. Konstatiert ist nur, daß allem Anschein nach das Schriftbild eine associative Hilfe zur Reproduktion des Klangbildes gewährt. Dies bestätigen außer den pathologischen auch unsere normalen Erfahrungen. Wenn wir im Gespräch neue Vokabeln lernen, wollen wir auch wissen, wie sie geschrieben werden. Das wollen auch die Schüler. So ist es ihnen wie uns zur Gewohnheit geworden. Das ist kein Naturzustand, aber ein zur zweiten Natur gewordener Kulturzustand, dem man gerecht werden muß. Wir müssen jedenfalls dem Schüler die Hilfe des Schriftbildes gewähren, ich glaube möglichst bald, doch vielleicht erst *nach* dem Klangbild. Darüber wünschte ich noch weitere Erfahrungen gesammelt zu sehen.

Jedenfalls aber ist *ein* Schriftbild besser als zwei. Folglich *keine Transscription*. Die Regierung würde sie nicht völlig ablehnen, wenn die Erfahrungen bis jetzt günstig ausgefallen wären.

In dem Verhältnis von Ohr und Auge spielt aber noch eine andere Frage eine große Rolle: nämlich die *Bildung des Ohres zum Verständnis des Ausländers im Gespräch*, also ohne Buch.

Mit dem Buch ist das Verstehen viel leichter als *ohne* Buch. Zwar erkennt der Obersekundaner englisch *observation* beim ersten Hören so gut, wie beim ersten Lesen; aber *nature* versteht er nur beim ersten Lesen, nicht beim ersten Hören. Wollen wir unsere Schüler dahin bringen, französische Reden, Unterhaltungen, Dramen u. s. f. ohne Buch zu verstehen, so müssen wir sie schon in den Unter- und Mittelklassen im Hören üben, wie es die neuen Lehrpläne auch vorschreiben. Solche Übungen sind äußerst fruchtbringend auf allen Stufen, wie ich

aus der Erfahrung weiß. Anfangs mag man die Schüler soviel wie nötig übersetzen lassen, später kann man sich zur Kontrolle des Verständnisses mit einer Inhaltsangabe begnügen. Soviel aber ist ausgemacht: Die Hörübungen müssen im Unterricht einen weit größeren Umfang als bisher annehmen. Sie müssen sich in ihrem Umfange nach oben steigern. Das Ziel ist: volles Verständnis des Gehörten in Prima.

Teilweise ungelöst ist auch die Übersetzungsfrage, besonders in betreff des Maßes und des Umfangs. Unentbehrlich erscheint mir nur das Herübersetzen, besonders auf der unteren Stufe. Bilder und Schauspielerkünste können nur selten an die Stelle treten; für Texte giebt es keine Bilder, und Texte brauchen wir. Das Bilderwesen wird neuerdings wieder übertrieben. Man hat Bilder von Elephanten, Hühnern, Pferden in Lehrbüchern für Quartaner. Als ob der Quartaner nicht ohne Bild wüßte, was ein Elephant ist!

Einige wollen sich mit mangelhaftem Deutsch begnügen. Ich halte nur das beste Deutsch für zulässig, auch auf der untersten Stufe.

Die neuen schriftlichen Herübersetzungen dienen natürlich hauptsächlich dem deutschen Stil und sind für das Französische nur von untergeordneter Bedeutung.

Das mündliche Herübersetzen muß m. E. nach oben mehr und mehr aufhören, sobald das Verständnis erstarkt ist. Das geübte Ohr des Lehrers hört aus dem Lesen heraus, ob eine Stelle verstanden ist oder nicht. In Prima genügen Zwischenfragen zur Kontrolle.

Mündliches und schriftliches Hinübersetzen wird mit Recht und ohne Nachteil mehr und mehr aufgegeben. Sprechübungen und freie schriftliche Übungen treten an die Stelle. Die letzteren bewähren sich vortrefflich. In Summa: das Übersetzen wird auf

das Unentbehrliche beschränkt; die Entwicklung des Sprachgefühls, des Denkens in der fremden Sprache tritt an seine Stelle.

Was nun die Grammatikfrage betrifft, so ist die induktive Behandlung bereits als eine feste Errungenschaft bezeichnet. Aber manches ist noch zu thun in Bezug auf Umfang und Einrichtung der Grammatik. Viel unnützer Ballast von Einzelheiten und zwecklosen Ausnahmen ist bereits geschwunden, aber immer scheint noch zuviel davon vorhanden zu sein.

Die Forderung der Lehrpläne, daß die Grammatiken „in ihrem Aufbau sich nicht zu sehr unterscheiden und daß die Terminologie dieselbe ist wie in anderen Sprachen", führt uns unmittelbar zu der ungelösten Frage der Parallelgrammatiken. Die Frage ist in England bereits gelöst durch die vortreffliche Parallel Grammar Series des als Plautusforscher bekannten Professors E. A. Sonnenschein in Birmingham. Diese Sammlung ist zu stande gekommen auf Grund der Beratungen der Grammatical Society. In Deutschland hat bis jetzt wohl nur Hornemann in seiner bekannten Schrift diese Frage vertreten. Er führt aber in seinen „Gedanken und Vorschlägen" so viele neue Termini ein, daß ich glaube, hierin den Grund suchen zu müssen, warum das Projekt bis jetzt bei uns gescheitert ist. Wir können uns die praktischen Engländer hier entschieden zum Muster nehmen. So bald wird die Aufgabe nicht gelöst werden, aber sie muß in Angriff genommen werden.

Weitere ungelöste Fragen: Für Synonyma, Stilistik und Metrik brauchen wir m. E. keine gedruckten Hülfsmittel. Was darüber zu sagen ist, gehört nach Bedürfnis dem mündlichen Unterricht an. Ebensowenig für Etymologie und Sprachvergleichung, denen im Unterricht ein größeres Feld einzuräumen ist, als dies in gedruckten Grammatiken geschehen kann. Mit Unrecht ereifert sich Baumgarten (im Vorwort zu seinem

Elementarbuch) gegen Professor Tobler, der — ich weiß nicht wo — verlangt hat, daß von der ersten Stunde an die Identität des Französischen und Lateinischen gezeigt werden muß. Herr Tobler hat durchaus recht. Wir müssen die Etymologie zu Hülfe nehmen, wo es nur geht, und auch in der Syntax muß auf die Grundsprachen hingewiesen werden, selbstverständlich nur soweit sie dem Schüler bekannt sind, also ohne Hinzuziehung des Altfranzösischen und Altenglischen. In diesem Sinne sprechen sich auch die neuen Lehrpläne aus (S. 37). Es heißt dort weiter: „An lateinlosen Schulen ist eine solche Heranziehung (nämlich der Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung) zu unterlassen.“ Hierzu möchte ich den Zusatz empfehlen: „aber im Englischen mit Beziehung auf Französisch und Deutsch gestattet.“ Die Anregung zu diesem Zusatz verdanke ich einem jungen Kollegen, Dr. Rosenberg.

Noch eine Einschränkung der Etymologie: Nicht jede Stunde eignet sich dafür, sondern nur solche, in denen mit den Schülern präpariert, oder Vokabeln abgefragt werden.

Auch in Vokabularien verdient die Etymologie einen Platz.

Eine neue ungelöste Frage: die Vokabularienfrage. Die neuen Lehrpläne empfehlen Vokabularien, welche das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigen, also solche wie etwa die Ploetz'schen Vocabulaires systématiques. Daneben müssen wir aber auch etymologisch geordnete Vokabularien haben. Ich vermisse ein solches schon lange im fakultativen englischen Unterricht. Das von Regel scheint mir zu umfangreich und ist auch mehr als ein bloßes Vokabularium. Man denke sich nur, wie rasch man den Vokabelschatz des Obersekundaners erweitern kann, wenn man ihm z. B. die aus dem Französischen bekannten Substantiva auf —ion zusammenstellt, oder die Adjektiva auf —al, oder wenn man ihm die Wörter vorführt, welche dem Lautverschiebungsgesetz folgen. Auch nach Stämmen müßten solche Zusammenstellungen erfolgen. Im Französischen nicht

minder. Der Hauptzweck der sachlich und etymologisch geordneten Vokabularien muß sein: den Sprachschatz des Schülers, dessen Gewinnung aus der Lektüre dem Zufall überlassen ist, nach allen Richtungen hin systematisch auszubauen.

Ungelöst ist auch die Kanonfrage. Nachdem sich Baumgarten (in der Schmid'schen Encyklopädie), Münch, Perle und vor allen Ulbrich in seinem vortrefflichen Programm bereits eingehend darüber ausgesprochen haben, bleibt mir im Augenblick nur übrig, nochmals auszusprechen, daß unsere neusprachliche Lektüre noch lange nicht auf der Höhe steht. Von den oft mangelhaften Kommentaren abgesehen, welche Ulbrich schon genügend gegeißelt hat, sind auch die Texte vielfach zu wertlos. Wie groß aber die Sehnsucht nach Wertvollerem ist, zeigt der Umstand, daß sich alles auf gewisse neue Publikationen stürzt, im vorigen Jahre auf Taine, diese Ostern auf Sarceys Siège de Paris. Ich selbst habe mich auch darauf losgestürzt, um zu finden, daß auch dies noch keine ideale Schullektüre ist.

Vieles hat sich schon gebessert, und die Herausgeber geben sich ja gewiß alle erdenkliche Mühe, um Besseres zu liefern; aber wenn man wie ich dies öfters gethan habe, gebildeten Franzosen oder Engländern, nicht beliebigen, sondern wirklich gebildeten, Professoren und Lehrern, — wenn man diesen unsere Verzeichnisse von Schulautoren vorlegt, welche Urteile muß man hören!

Old fashioned! Childish! Antiquated! Never heard of it! Not trustworthy!

Embêtant! Mal écrit! Affreux! Idiot! Médiocre pour parler avec indulgence! Ennuyeux au suprême degré! Au panier! Au cabinet!

Diese Urteile treffen hauptsächlich die vielen unbedeutenden französischen Komödien, die noch immer in Schulsammlungen mitgeschleppt werden. Sie müssen aus der Schule verschwinden! Es giebt nur

wenig wertvollere neuere Dramen, die bleiben können. Die Urteile beziehen sich ferner auf die veralteten Historiker Michaud, Barante, Thierry, Rollin, Guizot, Goldsmith, Hume, Smollet, Robertson u. a. m. Auch diese müssen verschwinden. Die besten neuesten Historiker müssen dafür eintreten. Freilich sind auch die besten oft nicht einwurfsfrei; am höchsten stehen als Schullektüre wohl Macaulay und Duruy.

Daß die Stoffe vor allem echt national sein müssen, ist jetzt wohl ausgemacht. Fort also auch mit Charles XII. und dergleichen! An guten Biographien fehlt es fast ganz, ebenso an Reisebeschreibungen und guten populären Werken aus der Naturwissenschaft. Hier liegt jedenfalls noch ein weites Feld zum Anbau vor. Es handelt sich darum, ganz moderne Schriftsteller zu finden mit wirklich wertvollem Inhalt.

Was die poetische Prosa betrifft, so bin ich wie Ulbrich der Meinung: „Wir müssen Toleranz üben für alles wahrhaft Poetische, auch wenn es sich unter der Form der Novelle und des Romans darbieten sollte.“ Gegen Christmas Carol wird Niemand etwas einwenden. Aber auch solche Werke wie Mérimées Colomba, eine wahrhaft künstlerische Schöpfung, sind äußerst geeignet, die Schüler in Zug zu bringen, daß sie die fremde Sprache lesen ohne zu übersetzen und das Gelesene gern mündlich reproducieren.

Nun endlich die Klassiker! Sie dürfen nicht in den Hintergrund gedrängt werden; denn sie enthalten das Wertvollste der fremdsprachlichen Lektüre. Ich meine, nicht ein Drama von Molière und Shakespeare muß gelesen werden, sondern drei bis vier mindestens; Pascal, Lafontaine, Mme. de Sévigné, Montesquieu, Voltaire, Byron, Scott, Dickens u. a. m. dürfen auch nicht fehlen.

Über Corneille und Racine aber denke ich wieder wie Ulbrich. Wie sie im Théâtre Français rasch abgespielt werden, so sind sie auch im Unterricht nur bei rascher Lektüre erträglich. Sie lassen sich am

besten in einem litterarischen Unterricht behandeln, in welchen alle klassischen Meisterwerke gehören, die nicht gelesen werden können.

Ehe ich zur Litteraturfrage übergehe, zum Schluß der Kanonfrage noch einen praktischen Vorschlag zur Sichtung des vorhandenen Lesestoffes. Allgemein bekannt ist das unentbehrliche kleine Handbuch „Führer durch die französische und englische Schullektüre, zusammengestellt von einem Schulmann" (Keßner). Dies Buch hat nur den Fehler, daß es oft lediglich die Art der Herausgabe beurteilt, nicht auch die Brauchbarkeit des Textes für die Schullektüre. Z. B. ist der Sganarelle darin angelegentlich empfohlen. Möchten doch die Herren Kollegen ihre Erfahrungen, die sie in der Klasse gemacht haben, dem Herausgeber mitteilen. Dieser hat dann vielleicht die Güte, diese Mitteilungen zu redigieren und in einer 2. Auflage abzudrucken. Möchten aber vor allem diejenigen Herren Kollegen, welche dazu imstande sind, etwas Neues herauszugeben, sorgfältig darauf achten, daß nicht nur das Französische, sondern auch die Geistesbildung des Schülers gefördert wird.

Weil wir diesen Standpunkt nie aus den Augen verlieren dürfen, muß auch, glaube ich, auf dem Gymnasium der Entwicklungsgang der französischen Litteratur behandelt werden, nicht nur auf dem Realgymnasium, wie es die neuen Pläne vorschreiben. Es gehört zur allgemeinen Bildung, daß man von Rousseau, Voltaire, Pascal und ihrem Einfluß auf die Kulturgeschichte das Notwendigste weiß, auch wenn wir nicht in die Tiefe gehen können. Einer freundlichen Anregung des Herrn Geheimrat Dr. Klix, verdanke ich den Vorzug, daß ich seit Jahren an meinem Gymnasium französische Litteraturgeschichte behandeln darf. Ich thue dies mit der größten Befriedigung, und weiß daher aus mehrjähriger Erfahrung, daß es eine Art giebt, Litteraturgeschichte zu lehren, welche nicht die Oberflächlichkeit und das Phrasentum befördert, und sich doch nicht blos an die Lektüre anschließt. Das ist die Analyse der Hauptwerke unter Hervorhebung und Aneignung charakteristischer Stellen — drei, zwölf, zwanzig, nach Be-

dürfnis — sowie bedeutungsvoller Momente, aus dem Leben des Schriftstellers an welche sich die Besprechung anschließt. Alle Short Sketches und Manuels, die ich bis jetzt kenne, geben einerseits viel zu viel, andrerseits wieder zu wenig — Daten in Überfülle und fertige Urteile; sie gehen mehr auf Stilproben als auf Gedankenentwicklung aus. Auf diesem Gebiete ist geradezu noch alles für die Schule zurechtzumachen, in der englischen Litteratur noch mehr als in der französischen. Die Litteraturfrage hat noch am wenigsten eine befriedigende Lösung gefunden.

Diese kurze Musterung der wichtigsten Fragen sollte einen kleinen Beitrag liefern zur Klärung der so stark angewachsenen Reformideen. Ich glaube gezeigt zu haben, daß wir noch viel zu thun haben, um den neusprachlichen Unterricht zu vervollkommnen, daß wir aber weiter kommen, wenn wir uns auf dem Boden der Erfahrung bewegen. Alle Berufenen müssen helfen, die gesteckten Aufgaben zu bewältigen, sie müssen weitere Versuche machen, weitere Erfahrungen sammeln; wenn dieselben aber veröffentlicht werden, so dürfen nur wirkliche Erfahrungen gegeben werden in möglichster Kürze, aber mit genauen Maß- und Zeitangaben, wie dies in musterhafter Weise Klinghardt gethan hat in seiner Schrift „Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode", und wie er dies jedenfalls auch thun wird in der soeben angekündigten neuen Schrift „Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode".

Von solchen Versuchen können wir, wie die Regierung dies in den neuen Lehrplänen ausgesprochen hat, mit Recht weitere Verbesserungen der Methode erwarten, den soliden Ausbau dessen, wozu der Grund nunmehr gelegt ist, eines nicht nur praktisch ersprießlichen, sondern auch geistig bildenden Unterrichts in den modernen Fremdsprachen.

Thesen.

I.

Die auf der Dezemberkonferenz von S. M. dem Kaiser und König gestellte Frage: Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte festgestellt? ist auf unserem Gebiete mit Ja zu beantworten.

Diese zweifellos festgestellten Hauptpunkte sind, in Übereinstimmung mit den neuen preußischen Lehrplänen:

1. Die Lektüre bildet den Ausgangs- und Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts.
2. Die Grammatik ist induktiv zu behandeln, auf der unteren und oberen Stufe.
3. Sprechübungen sind in jeder Stunde anzustellen, teils im Anschluß an die Lektüre, teils über Vorkommnisse des täglichen Lebens in sich erweiternden Anschauungskreisen. Die Verkehrssprache zwischen Lehrer und Schüler ist die fremde.

II.

Für eine Lautschrift sprechen bis jetzt weder Erfahrungen noch theoretische Erwägungen.

III.

Über das Verhältnis, in welchem Auge und Ohr in Anspruch zu nehmen sind, müssen eingehendere Versuche gemacht werden.

IV.

Das Verständnis des sprechenden Ausländers ist nur zu erreichen, wenn die Hörübungen auf allen Stufen des Unterrichts einen größeren Umfang annehmen als bisher.

V.

Die Übersetzungsfrage ist, in Ermangelung vergleichender Erfahrungen, vorläufig nach folgenden allgemeinen Gesichtspunkten zu behandeln:

1. Das Herübersetzen dient erstens dem Verständnis und ist daher unentbehrlich besonders auf der unteren Stufe, später aber aufzugeben in dem Maße, als das Verständnis erstarkt ist.

2. Das Herübersetzen als Kunst dient zweitens dem deutschen Stil und der allgemeinen Geistesbildung.
3. Das Hinübersetzen dient lediglich als Mittel zur Kontrole des vom Schüler erreichten Standpunktes und ist daher nicht ganz zu entbehren. Doch ist als Zielleistung in der Abschlußprüfung eine freie schriftliche Arbeit vorzuziehen.

VI.

Es müssen Parallelgrammatiken ausgearbeitet werden nach dem Vorbilde der Parallel Grammar Series.

VII.

Es sind sowohl systematisch als auch etymologisch geordnete Vokabularien nötig.

VIII.

Der Lesestoff muß gesichtet und wesentlich erneuert werden.

IX.

Der „Führer durch die Schullektüre" muß in Zukunft den Wert jedes Buches als Schullektüre angeben.

X.

Die Klassiker dürfen nicht in den Hintergrund gedrängt werden. Was von Meisterwerken nicht gelesen werden kann, ist in einem litterarischen Kursus zu behandeln, auch auf dem Gymnasium.

XI.

Die bisherigen Litteraturkompendien genügen nicht. Es sind solche auszuarbeiten, welche nur wörtliche Citate aus den zu analysierenden Werken und charakteristische biographische Notizen als Anhaltspunkte für das Gedächtnis und zum Anschluß von Gesprächen enthalten.

XII.

Die Geistesbildung darf im neusprachlichen Unterricht der höheren Schulen nicht hinter den praktischen Interessen zurückstehen.